

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIOECONOMICAS

**XVI ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**  
**"FORMACIÓN DOCENTE A DEBATE"**

**Temática :** Demandas pedagógicas y sociopolíticas que se presentan en la actualidad a la formación docente.

***ES POSIBLE UNA FORMACION DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES?***  
***Formación en servicio versus formación inicial.***

*Autoras: Montañez, Silvia S. - Negri, María Cristina -  
Demartini, María Mercedes - Manchinelli, María Lucía.*

*"nada se da, todo se construye" .*

*Bachelard.*

***Introducción***

La afirmación de Bachelard es válida, tanto para quienes asumen la tarea de construir la ciencia, como para quienes son sujetos de la enseñanza y del aprendizaje y deben formar o ser formados en el espíritu científico; el conocimiento es una construcción humana.

Las ciencias sociales como disciplinas surgen, en un intento por "disciplinar", es decir, ordenar y sujetar a pautas de conducta el pensamiento científico, por un lado, y el cambio social, por otro. (Marcuse. 1980 y Wallertein. 1998). Desde un punto de vista sociológico, el acercamiento disciplinario se dio a partir de la Segunda Guerra Mundial, cuando las necesidades militares impusieron una cooperación entre científicos de las distintas disciplinas, dando lugar a nuevas disciplinas y nuevos problemas que han abierto perspectivas y sobre todo la posibilidad de un diálogo entre especialistas.

"En cuanto a las ciencias sociales, el desarrollo en esos campos ha provocado que las fronteras disciplinarias surgidas en el siglo XIX comenzaran a "traslaparse" produciendo un estado de incertidumbre en los límites de las disciplinas y una duda generalizada sobre la validez de la distinción entre áreas del conocimiento. La **disciplina** está conformada por una comunidad de científicos que establecen una metodología común que les sirve para interactuar y comunicarse entre sí y con otras comunidades científicas, al mismo tiempo que establecen formas de transmisión y reproducción de los métodos y las propuestas axiomáticas de estas disciplinas. La **interdisciplina**, para Pablo González Casanova, es una manera de establecer y restablecer los vínculos que desde hace mucho tiempo han existido entre las ciencias y las humanidades y de estrechar los lazos entre una cultura de la especialización y una cultura general. La interdisciplina aparece como un proceso que envuelve a la multidisciplinaria, la interdisciplina y la transdisciplina. La **transdisciplina** sería cuando las disciplinas se unifican en una especie de teoría sistemática que sirva de marco explicativo a las relaciones estructurales entre las ciencias."<sup>1</sup>

A la problemática del status epistémico de las Ciencias Sociales se agrega hoy, en oportunidad de la reforma del sistema educativo argentino, el ariete de establecer el docente idóneo —y por ende su formación— para abordar su enseñanza. Algunos autores plantean que, para establecer el carácter propio del conocimiento de las ciencias sociales, es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como "el valor de verdad o certeza del conocimiento social, los límites de la objetividad o neutralidad de ese conocimiento y su relación con los valores y con la acción del hombre." (Canilloni, A. .AÑO 1997<sup>2</sup>.

Otro aspecto a considerar es el debate sobre la posibilidad de establecer una verdad en las ciencias sociales, por cuanto se cree que los profesores de ciencias sociales deberían explicar y examinar los supuestos epistemológicos dentro de sus marcos de referencia y preguntar que tipo o tipos de saberes deberían mostrar y enseñar a sus alumnos (Wronski, 1991).<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Torres Salcido, Gerardo. "Disciplina e interdisciplina en las Ciencias Sociales de hoy". Centro de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias y Humanidades. UNAM, en "Existe una epistemología latinoamericana? Construcción del Conocimiento en América Latina y el Caribe. Johannes Maerk y Magali Cabrolié (Coordinadores). Plaza y Valdés S.A. de C.V. México. 2000.

<sup>2</sup> Canilloni, A. "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", en "Didáctica de las Ciencias Sociales". Aportes y reflexiones. Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps) AÑO 1997.

<sup>3</sup> Shaver, J. "La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales", en "La formación docente en el profesorado de Historia. Comp.: Cristina Arrondo y Sandra Bembo. Homo Sapiens. 2001.

Al tiempo que los debates se acrecientan, el tópico remite a los docentes que en la actualidad se desempeñan como tales en el campo, y sobre qué herramientas disponen para ejercer en dicho campo. Estando además probado que "una educación continua es esencial, pero la exposición a mayor cantidad de conocimiento (de contenidos) no será suficiente". (Shaver. 2001).

No obstante ello, la implementación de la nueva propuesta educativa ha supuesto, para la docencia sanjuanina, una "puesta en acto" forzosa de la formación continua, —también denominada *formación en servicio*— ya que la formación inicial no contemplaba directamente el nuevo espacio curricular.

### ***Institucionalización de la docencia en el espacio curricular***

La heterogeneidad de la estructuración de los distintos espacios de conocimiento dentro del sistema educativo, es el producto de la consolidación de algunas ciencias como las Exactas, de largo proceso de conformación, sobre las "nuevas" ciencias de "temporalidad" más corta. De este modo, trayectorias académicas más consolidadas prestigiaron socialmente algunas disciplinas o ciencias sobre otras.

Al interior del espacio de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía "nacieron" con el sistema educativo, lo cual les otorga un posicionamiento jerarquizado tanto como disciplina cuanto por la formación de los agentes que poseen titulación en ellas. En este sentido se explicitan brevemente los cambios que tuvieron lugar en los planes de estudio desde el siglo XIX.

Desde 1862 a 1930 las disciplinas relacionadas con el área de Sociales eran: **Historia, Geografía**, en los cinco años. Luego se incorporó **Psicología** en 4to. y **Filosofía e Instrucción Cívica** en 5to. año.

A fin de la década del '40 los planes de estudios de niveles medios se diversificaron instituyéndose la especialización en Bachillerato en Letras, en Cs. Biológicas y Cs. Física-Matemática. Disminuye la carga horaria de las materias en Cs. Sociales, contando con dos horas cada una. Las materias que conformaban el área de Ciencias Sociales eran principalmente: **Filosofía, Instrucción Cívica, Historia, Geografía, Historia de la Cultura Universal y Estudios Sociales y Económicos Argentino.**

El nuevo Plan que se pone en vigencia en 1953, redistribuye los contenidos de **Historia y Cultura ciudadana**. Esta última asignatura que pretendía el "conocimiento de la Nueva Argentina" (Decreto 11539/52), tuvo una muy corta vigencia en los planes de estudio, respondiendo a un momento particular de la historia argentina. Se incluyó en los planes de estudio de todos los niveles educativos, y fue reemplazada, durante el gobierno de la Revolución Libertadora, por la asignatura **Doctrina Nacional**.

Dentro del área de las Ciencias Sociales, el espacio curricular que ha sufrido más mutaciones es el asociado con la *formación del ciudadano*. Una de las primeras asignaturas, en los distintos planes de estudio (tanto en el nivel medio como primario), tiene como contenido a la formación ética, o la **formación moral y ética**, espacio que merece un tratamiento particular, porque si bien ha mutado, no ha sido integrado plenamente al área a pesar de su impronta claramente social.

En el año 1956, en los planes de estudio de la enseñanza secundaria, normal y especial se incluye la materia **Educación Democrática (2 hs.)** en el Ciclo Básico. Asignatura que, en relación con los distintos períodos democráticos o "de facto", ha sufrido varias modificaciones en sus contenidos y por ende en su denominación: Educación Cívica y Formación Moral y Cívica, durante las tres últimas décadas del Siglo XX hasta la implementación del nuevo diseño curricular propuesto por la Ley Federal de Educación.

Así, las Ciencias Sociales en tanto ciencia, al transponerse al sistema de enseñanza —paralelamente a las crisis de su propio proceso de consolidación— conlleva serias fracturas en el conocimiento circulante sobre dichas ciencias, en las instituciones educativas y en los agentes responsables de la transmisión de los mismos. Se incorporan en los nuevos planes Sociología, Ciencias Políticas, Proyecto Sociocomunitario, Comunicación, y adquieren nuevas perspectivas las anteriores Historia, Geografía, Formación Ética, entre otros espacios curriculares.

Es así como la perspectiva de las Ciencias Sociales, que se pretendió incorporar a este espacio institucional, se refiere a que: "en las Ciencias Sociales confluyen los aportes de un conjunto de disciplinas con temas y métodos específicos que comparten el interés por el análisis de la realidad social y la acción humana en sus múltiples dimensiones. ."<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> "La adquisición de los conocimientos de las ciencias sociales en la escuela. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. 3er. Operativo Nacional de evaluación (1995). Ciencias Sociales. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de programación y

### **Los agentes,**

Durante fines del siglo XIX y principios del XX, los primeros sujetos responsables de la transmisión de conocimientos en este campo, fueron los Maestros, formados en las escuelas Normales, con un modelo academicista-enciclopedista, propio del paradigma positivista, vigente en ese momento histórico de producción de conocimientos. Dichos maestros tenían competencia para desempeñarse en las disciplinas Historia, Geografía, Formación Ética, etc.

Los profesores de los colegios no tenían una formación docente específica, sino que provenían en su totalidad de las universidades. Según Pinkasz, “ desde, el principio los graduados universitarios fueron los profesores “ naturales” de los colegios nacionales, dado que para el pensamiento de la elite de la época era “ natural” que los docentes de las escuelas preparatorias para la universidad, fueran los propios egresados universitarios. Tradición que marca la reproducción de las prácticas institucionales de la mayoría de los establecimientos educativos, hasta la actualidad.

La progresiva expansión del nivel medio, asociada a la conformación y consolidación de las clases medias, no sólo modificó el nivel en términos cuantitativos sino que cambió su carácter transformándose progresivamente en un nivel del sistema educativo que permitió una inserción laboral directa, en principio en el sector terciario de la economía y posteriormente en el sector industrial.

Durante los años 40 al 60 surgieron los Profesorados con formación generalista, centrados en los grupos de ciencias que compartían los mismos fundamentos epistemológicos, de acuerdo a lo legitimado en ese entonces: Ciencias Exactas: Física, Química, Biología, etc. y las Ciencias Humanísticas y Sociales.

A partir de la década del 70 y paralelo al fuerte desarrollo del conocimiento científico, y con ello la hegemonía de algunas ciencias, se genera una tendencia hacia la especialización por disciplinas que se concretiza en la especificidad de la titulación con que se prepara a los docentes para el nivel medio. Las titulaciones refieren estrictamente, por ejemplo, a Historia, Geografía, Filosofía y Psicología. El espacio pareciera constreñirse o fragmentarse, quedando las Ciencias Sociales como una sumatoria de asignaturas, sin integración de las distintas dimensiones sociales.

En discrepancia con ello, la propuesta curricular actual, para el espacio de las Ciencias Sociales requiere un giro profundo sobre la visión que primó durante los siglos XIX y parte del XX. Sin embargo, se produjo primero la conversión de los planes de estudio en los niveles básicos antes que se efectivizara las correspondientes modificaciones en la formación de los docentes responsables de su aplicación. En consecuencia la asignación de los docentes a los distintos espacios curriculares siguió el procedimiento de competencias de títulos que las Juntas de Clasificación docente establecieron. Así, por ejemplo, para las nuevas asignaturas como Ciencias Sociales (para EGB 3), Formación Ética y Ciudadana, Sociología y Proyecto e Investigación Sociocomunitaria, entre otras, el detalle de títulos competentes es el siguiente:

Espacio curricular: CIENCIAS SOCIALES (EGB 3)

T. docente: Profesor en/de: Geografía; Historia y Geografía; Castellano y Ciencias Sociales; Geografía y Cs. Biológicas; Ciencias Sociales; Historia; Historia y latín; Historia y Educación Democrática; Historia e Instrucción Cívica; Historia y Formación Cívica; Historia y Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales. Prof. de Enseñanza Media y Superior con título habilitante no docente para este espacio curricular.

T. habilitante: lic. en Historia,; geografía; Cs. Políticas, Sociales y de la Diplomacia; Cs. Políticas y Sociales; Cs. Políticas; Ing. Geógrafo.

T. Supletorio: Prof. en/de: Sociología; Lic. en Sociología, Diplomacia; relaciones Internacionales; Maestro Normal Nacional/Regional.

Dentro del espacio también están: Geografía, Historia, con los mismos títulos.

Espacio: FORMACION ETICA Y CIUDADANA

T. Docente: prof. en/de: Historia; Historia e Instrucción Cívica; Historia y geografía; Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales; Filosofía y Humanidades; Sociología; Filosofía; Historia y Formación Cívica; Historia y Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales; Filosofía y Pedagogía; Cs. de la educación; Lógica, Psicología y Cs. de la educación; Psicología y Cs. de la Educación; Psicopedagogía; Filosofía y Cs. de la Educación (y sus diversas orientaciones); Pedagogía y Psicología; Filosofía y Psicopedagogía; Filosofía y Letras; Psicología; Pedagogía; Prof. de Enseñanza Media y Superior con título habilitante no docente para este espacio curricular.

T. Habilitante: Prof. en/de: Cs. Políticas, Diplomacia; Cs. Jurídicas y Contables; Lic. en Historia; Cs. Políticas, Sociales y de la Diplomacia; Sociología; Psicopedagogía; Filosofía; Psicología; Cs. de la educación; Abogado.

T. Supletorio: Lic. en Cs. Políticas y Diplomáticas; Cs. Políticas; Diplomacia; Relaciones internacionales; Servicio social; trabajo social; asistente social.

Espacio curricular:SOCIOLOGIA

T. docente: Prof. en Sociología; Sociología y Economía; Cs. Sociales; 3er. Ciclo de EGB y Educ. Polimodal en Sociología.

T. habilitante: Prof. en Servicio Social; Historia; Enseñanza Media y Superior en Historia; Psicología y Cs. de la Educación; Cs de la educación; Filosofía y Cs. de la

---

Educación en todas sus orientaciones. Lic. en: Sociología; Servicio Social; Trabajo Social; Psicología con especialidad en Psicología Social. Asistente Social.

T. supletorio: Lic. en Ciencias Políticas; Historia.

#### Espacio PROYECTO E INVESTIGACION SOCIOCOMUNITARIA

T. docente: los mismos títulos declarados docentes para los espacios curriculares geografía, Historia, filosofía, Sociología, Psicología, Cs. Políticas, Cultura y Comunicación, con antecedentes y/o capacitación en investigación.

T. habilitante: Lic. en Geografía, Filosofía; Sociología; Psicopedagogía; Humanidades; Historia; Cs. Políticas - Sociales y de la Diplomacia; Cs. Políticas; Psicología; Cs. de la educación; Filosofía; Servicio social; Trabajo social; Asistente social.

T. supletorio: Prof. en los espacios curriculares de: geografía, Historia; Filosofía; Sociología; Psicología; Cs. Políticas; Cultura y Comunicación que no posean antecedentes y/O capacitación en investigación.

Sumado a esta situación, además, el gobierno provincial procedió a la **asignación de docentes según disponibilidad de horas**. Es decir, no siempre se los asignó a espacios curriculares afines, a su formación disciplinar o trayectoria laboral. Es más, en las nuevas asignaturas del espacio Ciencias Sociales, confluyen profesores de Geografía, Historia Filosofía, Psicopedagogos, Abogados y hasta Maestros, observándose heterogeneidad de formaciones académicas, de trayectorias institucionales y prácticas también diversas, incluso de intereses divergentes en el desempeño profesional.

Esto es, que *cada docente entró al nuevo campo con sus habitus*. **Posiciones y disposiciones que permiten visualizar al espacio como un campo de conflictos de competencias y de poder.**

Las trayectorias personales e institucionales estructuran las "actitudes sociales" (Elías) de los sujetos y en tanto tal, los docentes en los que prevaleció un estilo de práctica segmentada respondiendo a una visión parcializada de "lo social", sintieron "fracturada" su "seguridad ontológica" (Giddens). Después de más de un siglo de abordaje atomizado del conocimiento se encuentra con una nueva cosmovisión para la que fue precariamente preparado.

#### **Los agentes y sus prácticas**

En relación con los distintos estilos y dinámica institucional, en la instrumentación del nuevo espacio/campo de las Ciencias Sociales en EGB 3 y Polimodal, los agentes evidencian una forma de trabajo donde, los modelos históricamente estructurados para la conformación de sus planificaciones y de sus prácticas, son los

preponderantes y desde ahí, se evalúa lo pertinente o no. Así, las pautas curriculares propuestas por los diseños de la nueva ley son “transpuestos” desde las visiones consolidadas por antiguas prácticas laborales y legitimadas a través de la “experiencia” en el trabajo áulico. Los profesionales docentes y las instituciones manejan sus acciones en función de estructuras consolidadas históricamente —rutinización— y que se reproducen independientemente de las nuevas políticas educativas.

Con la intención de salvar la brecha entre "lo viejo" y "lo nuevo", la transformación al nuevo sistema incluyó —además del cambio curricular— un programa de capacitación que, sin embargo, no logró los objetivos planteados.

En San Juan, durante 1995, empezaron a desarrollarse cursos de Capacitación para docentes en ejercicio. Las temáticas centrales se relacionaban con el tema de la "transformación educativa", los nuevos roles y las nuevas formas de gestión institucional. Se inició con Directivos de los primeros niveles y docentes de Nivel Inicial. Se trató de unos pocos cursos que se desarrollaron durante 1996 a través de los Institutos de Formación Docente de Nivel Superior de gestión estatal. Un tema persistente en las distintas convocatorias fue el de "Sujeto de aprendizaje"., a través de la Red Federal de Formación Docente Continua que se creó a partir de recomendaciones del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 17/92; 32/93 y más precisamente 36/94 y que se define como “conformada por aquellas instituciones de gestión pública y privada cuya responsabilidad sea la formación docente de grado “, para las cuatro instancias de la formación docente continua: a) formación de grado; b) perfeccionamiento del docente en actividad; c) capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y d) capacitación pedagógica de graduados no docentes.

La gestión privada dio sus primeros pasos en 1996 pero, fue a partir del año 2000 donde estos institutos ofrecieron una proliferación de cursos, tanto en cantidad como en heterogeneidad de temáticas, con valoración “ajustada a medida” de lo postulado por las Juntas de Clasificación Docente.

A través de la Red Federal para el docente de EGB 3, sólo se dieron algunos cursos, suspendiéndose en 1999. La capacitación para este nivel se dejó en manos de los Institutos de Nivel Terciario, en su gran mayoría de carácter privado (se aprobaron sólo en 1999, 25 institutos privados frente a 9 oficiales), hasta el 2003, instancia en la que el Ministerio de Educación vuelve a ofrecer algunos cursos —limitados y dispersos—para docente de EGB 3 y Polimodal.



## **Quiénes son las Instituciones Formadoras?**

En la provincia lo constituyen dos grupos: la Universidad Nacional de San Juan (estatal) y los Institutos de Formación Docente dependientes del gobierno provincial. Específicamente, en el área de las ciencias sociales, la oferta incluye institutos de gestión estatal y privada, entre los que podemos destacar cinco instituciones de gestión estatal que brindan formación en los niveles Inicial y EGB (1 y 2) y 3 instituciones que forman para EGB 3 y Polimodal (sólo en Economía y Psicología). Similar situación ofrece la gestión privada, cuatro forman para EGB 1y 2 y ninguna de las tres instituciones que forman docentes para EGB 3 y Polimodal preparan en Ciencias Sociales.

La formación dentro del área de ciencias sociales —para EGB3 y Polimodal— queda asignada a la Universidad, con la formación de docentes de nivel medio y superior en Sociología, Historia, Geografía, Filosofía y Ciencias de la Educación.

La oferta de capacitación adquiere un carácter particular según la institución de que se trate. Los Institutos de Formación Docente, dependientes de la gestión estatal, son los entes naturales de la Red Federal de Formación Continua. En el caso de la gestión privada, existen entidades específicamente dedicadas al dictado de cursos de Capacitación con puntaje reconocido por la Junta de Clasificación Docente de los niveles correspondientes. La formación de posgrado quede reservada para la Universidad Nacional de San Juan y algún eventual convenio entre alguna otra Universidad del país con el Instituto Marina Viltes de CTERA.

Cuando la institución formadora está dentro de los espacios universitarios tiene un fuerte peso lo disciplinar, aunque en los nuevos planes se ha incrementado el crédito para lo pedagógico. En los institutos de formación, el peso está en lo pedagógico y, a pesar de haber incorporado la investigación, el conocimiento disciplinar sigue siendo débil, prestando más atención a las estrategias metodológicas de enseñanza.

Desde comienzos de siglo XX, la formación de profesores para el nivel medio constituyó una preocupación a la que se trató de dar respuesta través de distintos modos: cursos anexos a las escuelas normales e institutos de profesorados. Las universidades comenzaron a asumir la tarea específica de formar profesores de nivel medio, para lo cual se crearon profesorados de Enseñanza Secundaria Normal y especial en la facultad de Filosofía y Humanidades y Ciencias de la Educación de la Univ. Nac. de La Plata (1920) y en la UBA (1907).

Es de destacar que, a diferencia de lo que sucedió con la formación de maestros, no surgió una institución que monopolizara la formación de profesores a la manera de las escuelas normales con la formación de maestros. Esto podría deberse a que cada nivel, desde sus orígenes, respondió a lógicas contrapuestas: mientras el nivel primario respondió a la lógica de la homogeneización de enseñanza independiente de las características poblacionales; el nivel medio respondió a la lógica de la diferenciación con modalidades diferentes según fuera el origen socioeconómico de la población de origen, por un lado, o las distintas expectativas de acceso a la universidad, por otro.

Los institutos nacionales de formación de profesores comparten este campo de competencia con las universidades, por un lado y las escuelas normales, por otro. La formación de docentes de nivel medio parece haber resuelto, con mayor grado de consenso que en los casos de formación de docentes primarios sus alternativas curriculares, realizando una opción generalizada, por la especialización en la disciplina, con un escaso peso en la formación pedagógica. El origen universitario de los profesores con una formación centrada exclusivamente en la disciplina, y la de otros docentes egresados de otras gestiones, que priorizan lo pedagógico, se suma a la organización curricular del nivel medio actual que tomó en cuenta la división disciplinaria tradicional y el agregado de otras disciplinas al área, las que dan como resultado una organización diversa y dispersa a la vez, las que se configuran como factores estructurantes de la actual situación.

Sintetizando: \* el valor formativo de la socialización en la escuela normal, \* la discusión acerca de la especificidad de la formación docente por nivel, \* el balance disciplina / pedagogía en la formación de profesores, conforman sólo algunos de los debates que tuvieron lugar en la etapa fundacional de nuestro sistema de formación docente.

Una “marca” de la “histéresis del habitus” (Bourdieu) docente, se expresa en demandas estrictamente metodológicas —demandas del “cómo hacer”—, aún en situaciones donde emerge visiblemente la necesidad de *una ruptura epistemológica con los saberes previos*. Este es otro hito a indagar reflexivamente. Durante años, en diversidad de cursos de capacitación se ha trabajado en el área didáctico-pedagógica, *en desmedro de la revisión de los conocimientos disciplinares, por un lado y la perspectiva epistemológica del campo educativo*, por el otro.

### ***A modo de conclusiones***

Como colofón de lo investigado y lo experimentado en los Talleres de Formación Docente del Profesorado en Sociología, las autoras se permiten aportar las siguientes sugerencias:

♦ El centro de atención —en términos de políticas educativas— debería ser la **Formación<sup>5</sup> de Formadores**. Es en esta instancia donde las instituciones universitarias detentan una particular competencia en tanto ejes de producción de conocimientos. La práctica educativa muestra la exigencia de articular la **Capacitación** en un marco de integración filosófico-epistemológico con la **Formación**, para una efectiva puesta en marcha de la Reforma Educativa. En tal sentido, se propone la instrumentación de una **Política de Formación y Perfeccionamiento Integral y Sistemática** que lleve a superar los conflictos emergentes de una Capacitación y/o Perfeccionamiento fragmentado, esporádico, sin organicidad ni integración coherente, entre las diversas propuestas pedagógicas. Esto es, generar espacios que rompan con el "*inmediatismo*" y la "*exterioridad*" de los cursos cortos. Estamos pensando en la necesidad de una formación *prolongada/permanente* que sin desconocer las propias prácticas incorporen un trabajo de articulación *reflexiva/intelectual* con los conocimientos sistemáticos derivados de las investigaciones." (Achilli, E. 2000).

"La epistemología —cómo llegamos a saber sobre la realidad— incluye cuestionamientos en el desarrollo del conocimiento personal. Es en este sentido que se ofrecen las siguientes consideraciones:

1° Las convicciones que tienen los docentes sobre cómo el conocimiento se descubre y se verifica y las posibles influencias en la enseñanza de las ciencias sociales deberían ser importantes para los formadores de docentes.

2° deberían considerarse también la epistemología tradicional versus la moderna, así como también la interdisciplinaria.

3° plantear la construcción del conocimiento como una cuestión únicamente académica es un enfoque demasiado limitado para formar a los docentes de las ciencias sociales. Las epistemologías sustentadas en el conocimiento personal que existen desde hace mucho tiempo también deben tenerse en cuenta.

4° las cuestiones que tengan que ver con determinar qué es el conocimiento sólo pueden considerarse significativamente dentro del contexto de los propósitos de la enseñanza". (Shaver, J. 2001)<sup>6</sup>

♦ La **Formación Docente** que están demandando los postulados de la nueva Ley requiere, en consecuencia, revisar las **bases filosóficas y epistemológicas** sobre las cual se sustenta dicha Formación. Se hace imprescindible una profunda re-conversión de las curricula, revisando incluso, la situación institucional donde se desarrolla la formación. La práctica cada vez más frecuente de "adecuar" —"maquillar", sería el concepto adecuado— las curricula con el *sólo incremento de la carga horario de las asignaturas existentes o la incorporación de una o dos más, con el propósito de cumplir con el crédito estipulado para el área pedagógica*, está manifestando poca seriedad y compromiso con un proyecto educativo de calidad. El enfoque actual para la enseñanza debería estar acompañado por la preocupación de ayudar a que los docentes de ciencias sociales sean reflexivos sobre los elementos epistemológicos de los marcos de referencia con que estructuran los programas de formación docente, teniendo en cuenta las cambiantes orientaciones epistemológicas de las disciplinas que componen a las ciencias sociales.-

SAN JUAN, septiembre de 2005.-

Autoras: Montañez, Silvia S. - Negri, M. Cristina –  
Demartini, M. Mercedes - Manchinelli, M. Lucía.

E-MAIL: [smontanez@unsj-cuim.edu.ar](mailto:smontanez@unsj-cuim.edu.ar)  
[ecaceres@infovia.com.ar](mailto:ecaceres@infovia.com.ar)  
[cnegri@uolsinectis.com.ar](mailto:cnegri@uolsinectis.com.ar)

---

<sup>5</sup> Elena Achilli define a la "formación docente" (como) determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes". 2000

<sup>6</sup> Shaver, J. Op.cit..

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIOECONOMICAS

**XVI ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA  
FORMACION DOCENTE A DEBATE**

Ponencia: ***ES POSIBLE UNA FORMACION DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES? Formación en servicio versus formación inicial.***

**Temática A:** Demandas pedagógicas y sociopolíticas que se presentan en la actualidad a la formación docente.

Título de la investigación: ***"LAS CIENCIAS SOCIALES HOY, EN EL ESPACIO ESCOLARIZADO"***

Autores: Dirección Mg. Silvia Susana Montañez  
Co-dirección: Mg. María Cristina Negri  
Integrantes: Lic. María Mercedes Demartini  
Lic. María Lucía Manchinelli

Institución de procedencia: UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN - FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - **INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIOECONOMICAS**

**Aspectos metodológicos:** investigación empírica, con abordaje cuanti-cualitativo. Estudio de caso.

La estrategia metodológica sigue tres instancias :

A- *Un momento descriptivo* del espacio / campo de las Ciencias Sociales de la EGB3 y Polimodal en las Instituciones del Gran San Juan, el cual implicará caracterizar:

- El diseño curricular del área. Enfoque disciplinar y epistemológico. Distribución espacio temporal
- Los modos de organización del área en las instituciones educativas: responsables, proyectos, actividades.
- Al agente responsable de la enseñanza. Perfil socioeducativo: formación y trayectoria.

B- *Un momento Histórico-E-xplicativo* que de cuenta cómo las Ciencias Sociales fueron incorporadas a los planes de estudios y la formación de los agentes responsables.

El acento se pone en la reconstrucción de procesos:

- De incorporación de las ciencias sociales al diseño curricular escolarizado
- De la formación del docente que ejerce en el campo

C- *Una instancia comprensiva* que permita acercarnos a la dinámica de este campo y sus actores. El foco de indagación se ancla en el campo:

- Posiciones y disposiciones de los agentes según el perfil socio educativo.
- Competencias. Conflictos de poder
- El espacio de relaciones y vinculaciones entre los agentes del campo  
*Las técnicas* a utilizar varían según cada uno de estos momentos:
  - a) Entrevistas semi estructurada orientadas a la obtención de información que permita la descripción objetiva del espacio/ campo ;
  - b) Entrevista en profundidad y la observación como estrategia para abordar la comprensión de las prácticas a nivel institucional macro y micro ,

el examen de materiales documentales nacionales y provinciales que permitan reconstruir el proceso de estructuración del espacio escolarizado de las Ciencias Sociales —desde la doble perspectiva: cuanti y cualitativa—.

### **Resumen de la investigación:**

El estudio efectuado durante 2000-2001, respecto al proceso de implementación de la Ley Federal en San Juan, en las instituciones educativas y particularmente en la docente, mostró situaciones de tensión, conflicto y ambigüedad, intentando conciliar respuestas gremiales y políticas con propuestas educativas, no siempre precisas.

Esto originó la **asignación de docentes** con disponibilidad de horas **a espacios curriculares no estrictamente afín a su formación disciplinar o trayectoria laboral** y es, en el **espacio/campo de las Ciencias Sociales**, donde esta situación se percibe de manera más evidente. Así, profesores de Geografía , Historia , Psicopedagogos, Abogados y, hasta Maestros, pasaron a ocupar el espacio curricular de las Ciencias Sociales observándose al interior, conflictos de competencias, poder, heterogeneidad de formaciones académicas, de experiencias en la práctica docente, intereses y desempeño profesional en ese espacio/campo.

Todo ello, sin advertir —desde las autoridades ministeriales— las implicancias que el enfoque epistemológico y la proyección de los marcos de referencia disciplinarios tiene en los modos de operacionalizar el currículo, tanto a nivel áulico como institucional, así como en los modos de vinculación con sus pares docentes, especialmente en el contexto de la gran variedad de Ciencias Sociales y la extensión de los contenidos epistemológicos y esenciales de la formación de cada una de ellas.

Las prácticas ministeriales, a partir de la ley, orientadas a la formación , entendida desde el Ministerio de Educación como capacitación y actualización para las nuevas demandas curriculares, sólo se centraron en el Plan de Capacitación a través de la Red Federal, pretendiendo morigerar la diversidad de formación y trayectoria laboral de sus agentes. Sin embargo, desde esta capacitación, se soslayó la perspectiva de la formación epistémica disciplinar de cada docente.

El estado de situación institucional descrito permitiría pensar en la complejidad de este nuevo espacio/campo y sus consecuencias para el fundamento de calidad de la educación que postula la Ley Federal. En tal sentido, emergen los siguientes interrogantes: ¿Cómo ha quedado definido el nuevo espacio/ campo de las Ciencias Sociales ,en termino de posiciones, disposiciones y que relaciones se establecen entre sus agentes a partir de la actual ley de Educación para la provincia ?

¿Cuál es la visión epistemológica que subyace en la enseñanza de las Ciencias Sociales Hoy y cómo se articula con la función tradicional de las mismas en los planes educativos?

¿Qué enfoques o concepciones subyacen en la formación del agente del campo de las Ciencias Sociales según la nueva Ley?

¿Cómo resuelve la institución educativa la instrumentación del nuevo campo: organización, contenidos y prácticas docentes?

¿Qué conflictos y competencias se originaron al interior del campo? Competencias, conflictos?

¿Cómo se han ido consolidando el campo y sus agentes en las políticas curriculares escolares?

Por lo tanto el presente estudio tiene como objetivo *analizar el espacio/campo de las Ciencias Sociales y sus agentes en el ámbito educativo escolarizado de la EGB3 y Polimodal en la provincia de San Juan durante los años 2003-2005.*

Se parte del supuesto de concebir esta área disciplinar como un espacio social que podría asumir las características de un campo y, en tanto tal, recurrimos a las herramientas epistemológicas de P. Bourdieu, Giddens y N. Elías; mientras que los aportes de Lidia Fernández guiarán el análisis institucional.

La estrategia metodológica del presente trabajo se encuadra, dada la naturaleza del fenómeno que se va a investigar, en el *análisis de procesos* — cuanti-cualitativo— abordando el fenómeno desde tres instancias: descriptiva, histórico-explicativa y comprensiva

Siendo la investigación la herramienta que tiene el desafío de producir los accesos para liberar el conocimiento, el presente trabajo intenta aportar conocimiento a los diferentes agentes del sistema educativo, sobre esta área curricular, percibida como conflictiva y con una dualidad de propósitos y objetivos.-

**Descriptor:** Espacio social – campo – institución – institución docente - proceso de estructuración – ciencia- campo disciplinar- cultura disciplinar- curricula.

SAN JUAN, octubre de 2005.-